

# **Acerca da Qualidade das Investigações Qualitativas: Método, Recolha e Transformação de Dados no Âmbito do Projeto AVENA\* \*\***

**Domingos Fernandes  
Instituto de Educação  
Universidade de Lisboa**

## **Introdução**

O principal propósito deste texto é o de apresentar e discutir algumas questões metodológicas que foram consideradas críticas para garantir a qualidade de uma investigação que se realizou para estudar práticas de ensino e de avaliação de docentes do ensino superior. Foi uma investigação realizada no âmbito do projeto *Avaliação, Ensino e Aprendizagem em Portugal e no Brasil* (AVENA), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, e que será genericamente caracterizado mais adiante.

Naturalmente que a qualidade de uma investigação de natureza qualitativa está muito associada aos processos de organização e transformação dos dados e, inevitavelmente, à credibilidade e à consistência dos procedimentos utilizados na sua recolha. Não há propriamente uma receita que nos permita, de forma mais ou menos estandardizada, recolher, organizar e transformar os dados obtidos num processo investigativo. Em muito boa medida, há muitas questões de natureza prática que só a experiência nos permite resolver. Tal como um dia nos disse Michael Quinn Patton, *a investigação é a arte do possível* e, nesse sentido, os investigadores terão que estar sempre preparados para reinventar métodos e procedimentos que se revelem mais adequados em cada circunstância. Por isso, é fundamental compreender-se que a imaginação, a criatividade e o pensamento divergente dos investigadores são características indispensáveis para gizar quer o design mais apropriado para uma dada pesquisa, quer todos os procedimentos que é necessário pôr em prática para assegurar o rigor e a credibilidade dos dados, procurando assim garantir a referida qualidade da investigação.

---

\* Comunicação realizada a partir de uma investigação financiada por Fundos Nacionais através da FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia) no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/114318/2009.

\*\* Este texto foi construído a partir da transcrição da comunicação oral, das transparências utilizadas e de ideias que, inevitavelmente, surgiram no processo de reconstrução da escrita. Agradeço muito à Comissão Organizadora do encontro o honroso convite, a elaboração da transcrição e a paciência.

No contexto das ciências sociais e, em particular, de uma investigação de natureza qualitativa no domínio da educação, a qualidade de uma investigação tem que estar fortemente relacionada com a nitidez do retrato que essa mesma investigação permite obter de uma dada realidade social. Ou seja, quando investigamos queremos retratar o mais fielmente possível as realidades sociais para que, a partir de tais retratos, possamos analisar e interpretar os fenómenos de interesse. A obtenção de retratos nítidos, credíveis e plausíveis, se assim quisermos, das realidades sociais, exige procedimentos rigorosos que, muitas vezes, passam pela triangulação de investigadores, de métodos e até de tempos e de contextos. Mas passam igualmente pela experiência, pelo saber e pela integridade dos investigadores que, obviamente, deverão estar bem cientes de que quando se fala de investigação de natureza qualitativa tal não significa, em caso algum, de que “qualquer coisa serve”.

A investigação de natureza qualitativa é sempre um empreendimento de grande complexidade, muito exigente ao nível da recolha, da organização e da transformação dos dados. Isto significa que não servem quaisquer dados, nem qualquer análise nem qualquer estratégia de investigação. Significa igualmente que não se pode ter uma visão dicotómica e estreita em que, por exemplo, se considera que a investigação quantitativa é “boa” e a investigação qualitativa é “má” ou vice-versa. As ortodoxias teóricas e metodológicas são um ponto de partida que garante, normalmente, uma visão limitada e até parcial do fenómeno ou dos fenómenos que se pretendem investigar. Por isso mesmo, tal como nos diz Silverman (1993) a compreensão profunda do processo investigativo é uma condição indispensável para que qualquer metodologia possa fazer real sentido. E, para tal, de acordo com este autor, no processo de desenvolvimento de qualquer investigação, é fundamental considerar quatro pilares conceptuais ou conceitos fundadores: a) Teoria, que nos proporciona um conjunto de conceitos que nos ajuda a olhar para a realidade e a formular questões de investigação (e.g., Teoria(s) da Aprendizagem, Teoria(s) da Avaliação, Interacionismo Simbólico, Funcionalismo); b) Hipótese, que é uma qualquer proposição ou asserção que, de algum modo, carece de verificação para avaliarmos se é verdadeira ou válida (nas investigações de natureza qualitativa não há, à partida, formulação de hipóteses que, no entanto, surgem nas fases iniciais do processo investigativo); c) Metodologia, que se considera como uma abordagem geral que permite estudar os fenómenos de interesse (responder às questões ou tópicos da

investigação) tais como o positivismo ou o social construtivismo; e d) Método, que tem a ver com técnicas de investigação específicas tais como os inquéritos por questionário ou entrevista, observações e testes de hipóteses.

Num seminal artigo constante no *Handbook of Qualitative Research*, Guba e Lincoln (1994), também proporcionam linhas de orientação que podem ajudar a garantir a qualidade das investigações de natureza qualitativa. O contributo destes autores é sobretudo muito relevante quando, ao caracterizarem quatro paradigmas de investigação (Positivismo, Pós-Positivismo, Teoria Crítica e Construtivismo), discutindo os seus pontos fortes e fracos e as suas questões práticas, concluem que a resolução dos diferendos paradigmáticos só se resolve perante a emergência de um outro paradigma que seja mais “fundamentado e sofisticado do que qualquer outro” (p. 116). E, de acordo, com aqueles autores, tal poderá acontecer quando os proponentes dos quatro paradigmas apresentados resolverem discutir as suas diferenças. Deste modo, Guba e Lincoln acabam por assumir uma perspetiva crítica em relação aos diferentes modos de construção de conhecimento, parecendo reconhecer que todos têm as suas debilidades.

Outro importante contributo destes autores é o facto de clarificarem que as questões de fundo da investigação são paradigmáticas e não são, por isso, resultado de qualquer argumentação ou opção entre o “qualitativo” e o “quantitativo”, entre o “macro” e o “micro” ou entre a “estrutura” e o “significado”. Para Guba e Lincoln (1994), as concepções básicas que definem um paradigma de investigação podem ser sintetizadas através das respostas dadas a questões de natureza ontológica, epistemológica e metodológica. A questão ontológica - Qual é a forma e a natureza da realidade? O que é que existe que possa ser conhecido? – remete-nos para as concepções que se sustentam relativamente ao mundo, à chamada realidade. A questão epistemológica - Qual é a natureza da relação entre aquele que conhece, ou que quer conhecer, com aquilo que pode ser conhecido? – tem a ver com a forma como nos relacionamos com o conhecimento e com a construção desse mesmo conhecimento. Finalmente, a questão metodológica - Como é que aquele que quer conhecer procede para descobrir o que parece ser passível de ser conhecido? – está relacionada com as opções gerais que se tomam para investigar os problemas, as questões que interessam os investigadores. Na

opinião daqueles autores, estas questões são interdependentes e, desta forma, a resposta a qualquer delas vai condicionar necessariamente a forma como se responde às outras.

É de notar que Guba e Lincoln (1994) consideram qualquer paradigma como resultado do melhor pensamento dos seus proponentes, expresso através das respostas às três questões propostas. Ora tais respostas, como construções humanas, estão sujeitas ao erro. Por isto mesmo, aqueles investigadores afirmam que não há construção que possa ser, ou vir a ser, considerada inequivocamente certa. Só a persuasão e a utilidade, em vez da demonstração, poderão servir para argumentar na defesa de uma dada perspectiva.

Ainda que muito sucinta, esta discussão serviu fundamentalmente para sinalizar algumas das questões críticas de natureza teórica, metodológica e prática que foram consideradas para procurar assegurar a qualidade da investigação qualitativa que se desenvolveu no âmbito do projeto AVENA. No essencial, as reflexões que se fizeram para elaborar o presente texto traduzem a experiência vivida no âmbito do projeto, muito particularmente no que se refere à metodologia e aos métodos utilizados. Porém, como se compreenderá, foi necessário apresentar e discutir algumas características do projeto para que as questões metodológicas e de método pudessem ser devidamente enquadradas.

Nestas condições, este texto foi organizado nas seguintes secções: a) Introdução; b) O Projeto AVENA: Enquadramento Geral, Problema e Principais Propósitos; c) Breve Enquadramento Teórico e Conceptual; d) Uma Síntese da Metodologia e Métodos; e e) Conclusões e Reflexões.

### **O Projeto AVENA: Enquadramento Geral, Problema e Principais Propósitos**

O projeto AVENA decorreu entre Abril de 2011 e Outubro de 2014 e envolveu 36 investigadoras e investigadores doutorados pertencentes a quatro universidades portuguesas (Coimbra, Évora, Lisboa e Minho) e três universidades brasileiras (Amazônia, Estadual do Pará e São Paulo). O seu principal propósito era descrever, analisar e interpretar práticas de avaliação e de ensino de docentes no contexto de

aulas práticas ou teórico-práticas de uma diversidade de unidades curriculares de cursos do 1.º ciclo. Além disso, procuraram identificar-se ações desenvolvidas pelos docentes participantes que, de acordo com os estudantes e os referidos docentes, eram consideradas facilitadoras e/ou promotoras da aprendizagem. As unidades curriculares selecionadas eram consideradas estruturantes dos respetivos cursos, distribuindo-se pelos seguintes domínios genéricos do conhecimento: Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências da Saúde e Ciências e Tecnologias. Outro importante propósito da investigação era investigar percepções de estudantes e de docentes relativamente a dimensões consideradas relevantes nos domínios da Avaliação, do Ensino e da Aprendizagem.

A investigação foi desenvolvida ao longo de cinco fases distintas, ainda que mais ou menos fortemente relacionadas entre si: a) Fase Teórica e Conceptual; b) Fase da Análise Documental; c) Fase do Estudo Extensivo; d) Fase do Estudo Intensivo; e e) Fase da Interação Social e da Reflexão. Para efeitos do trabalho aqui apresentado interessa referir que foi nas fases c) e d) que foram concebidos a estratégia geral da investigação, o seu design, a respetiva metodologia e todos os métodos e procedimentos que permitissem proceder à recolha dos dados empíricos para responder às respetivas questões de investigação. Foram fases que exigiram importantes esforços de concertação entre as várias dezenas de investigadores envolvidos na pesquisa e, por isso mesmo, as questões teóricas e metodológicas, tal como se sinalizou na Introdução, assumiram uma relevância determinante na geração dos necessários consensos. Tais consensos eram fundamentais para se poder garantir a necessária consistência e credibilidade nos processos de recolha de dados. Estes e outros aspetos relativos à metodologia e aos métodos serão desenvolvidos mais adiante, na respetiva secção.

Na *Fase do Estudo Extensivo* foi concebido, desenvolvido e administrado um questionário que permitisse estudar as percepções de docentes e estudantes acima referidas. O questionário, idêntico para docentes e estudantes (exceto nas questões sociodemográficas), tinha 45 itens de tipo Likert, 15 itens por cada um dos objetos da investigação (Avaliação, Ensino, Aprendizagem). Cada item era uma afirmação relativamente à qual docentes e estudantes teriam de manifestar o seu grau de concordância numa escala de quatro pontos (Discordo Totalmente, Discordo,

Concordo, Concordo Totalmente). Nas quatro universidades portuguesas participantes foram validados 990 questionários de docentes e 4568 questionários de estudantes.

Na *Fase do Estudo Intensivo*, que é a que nos interessa particularmente neste trabalho, participaram, nas quatro universidades portuguesas, 32 docentes de unidades curriculares do 1.º ciclo cujas aulas foram observadas por pares de investigadores durante um período de cerca de 20h por docente. Participaram igualmente 128 estudantes que foram entrevistados em grupos focados (3 a 5 estudantes por docente). Foram igualmente realizadas entrevistas profundas, individuais, a cada um dos docentes. Assim, em cada universidade, participaram voluntariamente dois docentes por cada um dos domínios do conhecimento já acima referidos, num total de oito docentes. Nesta fase os dados são qualitativos por natureza e os investigadores foram o meio privilegiado de recolha de dados.

Em suma, por um lado a investigação tinha o propósito de descrever, analisar e interpretar práticas pedagógicas de avaliação e de ensino dos docentes participantes assim como práticas geradoras de melhores condições para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Por outro lado, a investigação pretendia estudar as percepções de estudantes e docentes relativamente à Aprendizagem, ao Ensino e à Avaliação. Como facilmente se poderá inferir, o estudo das percepções permitiu estabelecer um interessante conjunto de comparações quer entre os estudantes e os docentes, quer entre diferentes domínios de conhecimento (comparando percepções de estudantes ou de docentes).

Mas, para efeitos deste texto, o objeto de interesse é a componente qualitativa do estudo, *Fase do Estudo Intensivo*, e a abordagem metodológica e os métodos utilizados para garantir a sua qualidade. Isto é, fundamentalmente, a sua consistência, validade e credibilidade.

### **Breve Enquadramento Teórico e Conceptual**

O enquadramento teórico e conceptual da investigação realizada no âmbito do projeto AVENA foi naturalmente diverso pois implicou questões de natureza eminentemente pedagógica nos domínios da avaliação, do ensino e da aprendizagem (e.g., Black e Wiliam, 1988; Bryan e Clegg (Eds.), 2006; Falchikov, 2005; Fernandes, 2009, Gardner (Ed.), 2006; Leite, 2001; Menges e Austin, 2001); questões no domínio das políticas curriculares, do currículo e do seu desenvolvimento (e.g., Barnett, 2009;

Young, 2008); e questões políticas e sociais relacionadas com o ensino superior (e.g., Cunha, 2001; Escudero, 2006). Far-se-á apenas uma breve discussão de algumas referências consideradas fundamentais.

O trabalho de Black & Wiliam (1998) mostrou que os estudantes aprendem mais e melhor quando as práticas de avaliação dos seus docentes, particularmente as que se referem à avaliação para as aprendizagens (avaliação formativa), fazem parte integrante da planificação e organização do ensino. Apesar destes resultados, as avaliações produzidas no ensino superior são essencialmente orientadas para produzir classificações e, por isso, para a certificação académica dos estudantes. As práticas subjacentes baseiam-se fundamentalmente na administração de testes ou provas supostamente destinadas a verificar se os alunos aprenderam o que o professor disse nas aulas. Ou seja, há uma consistência entre práticas de ensino em que o currículo se “diz” e as práticas de avaliação que se limitam a verificar se os alunos “aprenderam o que foi dito” (e.g., Biggs, 2006; Bryan e Clegg, 2006; Falchicov, 2005).

Nos últimos anos, no contexto europeu, sobretudo após a chamada declaração de Bolonha, subscrita pelos países da união em 1999, questionaram-se aquelas práticas e propôs-se um enquadramento destinado a transformá-las e a melhorá-las. Consequentemente, a literatura tem vindo a referir a necessidade de integrar o ensino, a aprendizagem e a avaliação; de investir deliberadamente na melhoria das qualificações dos docentes do ensino superior nos domínios do ensino, da avaliação e das aprendizagens; e de se compreender que é possível melhorar as práticas curriculares dos professores do ensino superior em geral e, em particular, as suas práticas de avaliação (e.g., Bryan e Clegg, 2006; Falchicov, 2005; Menges e Austin, 2001).

Numa síntese de investigação de 30 pesquisas realizadas num período de 10 anos (2000-2009), Fernandes e Fialho (2012) concluíram que os docentes do ensino superior eram capazes de utilizar novas e inovadoras formas de avaliar as aprendizagens dos alunos desde que certas condições pudessem estar garantidas tais como: a) a integração ou, no mínimo, a articulação, entre as aprendizagens, a avaliação e o ensino; b) a distribuição e utilização de feedback de qualidade; c) o real envolvimento dos estudantes na resolução de uma diversidade de tarefas; e d) a utilização de uma diversidade de processos interativos de avaliação tais como a avaliação entre pares e avaliação em pequenos grupos.

Estas são questões enquadráveis no que se costuma designar como desenvolvimento curricular ao nível das salas de aula que precisam de ser compreendidas e que ainda estão sub-investigadas. Na verdade, de acordo com a literatura (e.g., Bryan e Clegg (Orgs.), 2006), são necessárias descrições detalhadas e profundas, análises e interpretações acerca das práticas curriculares dos docentes do ensino superior. Desta forma, talvez seja possível identificar padrões ou regularidades das práticas de diferentes docentes, que ensinam diferentes unidades curriculares em diferentes cursos, numa diversidade de contextos específicos. Tais regularidades poderão abrir caminho à construção de um enquadramento que poderá induzir reflexões teóricas e práticas acerca de questões curriculares (e.g., Menges e Austin, 2001). No seu incontornável trabalho, estes autores desenvolveram um enquadramento conceptual para investigar questões pedagógicas, mais focadas no ensino, que tem em conta as seguintes cinco componentes: a) Contexto; b) Conteúdo; c) Estudante; d) Docente; e e) Ambiente de Ensino e Aprendizagem. Além disso discutiram e propuseram recomendações para investigações futuras em domínios tais como Desenvolvimento Profissional dos Docentes, Interações entre Docentes, Estudantes e Métodos de Ensino, Influência da Natureza da Disciplina e Investigação de Contextos Específicos.

Tal como se poderá analisar na Figura 1, a investigação realizada no âmbito do projeto AVENA utilizou um quadro conceptual genérico que é consistente com o proposto por Menges e Austin. Através da análise da figura é possível, por exemplo, identificar elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento de investigação no domínio das práticas curriculares de ensino e de avaliação tais como os docentes, os estudantes, os ambientes gerados nas salas de aula e o currículo (incluindo os seus conteúdos). Naturalmente que estes e outros elementos estão relacionados entre si, dando origem a uma complexa rede de relações que ilustra bem a dificuldade de produzir conhecimento nesta área.

As questões curriculares, mesmo tomadas nos seus múltiplos e amplos sentidos, estão sempre estreitamente relacionadas com as questões de índole mais estritamente pedagógica. E este facto não pode deixar de ser levado na devida conta quando se pretende refletir acerca do que acontece dentro das salas de aula. Por exemplo, Barnett (2009) evidenciou claramente o papel que a pedagogia pode desempenhar para que os estudantes desenvolvam as capacidades e as atitudes indispensáveis para que os estudantes possam aprender e adquirir conhecimento. Neste sentido, este autor



propõe a distinção entre a relação “imediata” entre os docentes e o que, e como, ensinam, e a relação “mediata” entre os estudantes e as formas como experienciam o currículo. Uma outra ideia forte neste trabalho de Ronald Barnett é a concepção do currículo do ensino superior como um *Projeto de Conhecimento* em que os conhecimentos e as capacidades necessárias para os utilizar de forma significativa e útil não serão suficientes. Nesse sentido, este autor discute a relevância de aspetos que têm fundamentalmente a ver com *aprender a estar com os outros* e *aprender a ser* como foi referido em 1996 num relatório elaborado para a UNESCO coordenado por Jacques Délors (Délors, 1996). A ideia de “ser”, terceiro pilar do currículo como projeto de conhecimento, é a componente que permitirá que os estudantes possam estar mais aptos para lidarem com um mundo mais complexo, mais incerto e imprevisível.



Figura 1. Quadro conceitual genérico utilizado na investigação realizada no âmbito do projeto AVENA.

Interessantes e igualmente referências significativas para a investigação desenvolvida no âmbito do projeto AVENA são os trabalhos de Michael Young, particularmente o seu livro intitulado *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social*

*realism* (Young, 2008). Tal como Barnett, Young também sublinha a relevância do conhecimento escolar no currículo, referindo-o como *Conhecimento Poderoso* na medida em que pode ser transferido para múltiplos contextos. Ainda que reconheça a base social do conhecimento, sublinha a sua independência em relação a esses mesmos contextos e chama a atenção para a diferença entre conhecimento e senso comum. Para este autor a discussão acerca do que os estudantes devem aprender tem sido negligenciada quer pelas políticas públicas, quer pelos investigadores educacionais. Por isso mesmo, com base na sua abordagem do realismo social sugere um conjunto de orientações e de princípios fundadores que deverão orientar as políticas curriculares. Chama assim a atenção para aspetos tais como as limitações do chamado currículo baseado nas experiências do dia a dia, que, na sua opinião, não mais faria do que reciclar tais experiências, a relevância de um currículo baseado na investigação e na pedagogia e para a natureza dinâmica e sempre em evolução dos conteúdos curriculares.

### **Uma Síntese da Metodologia e Métodos**

As questões de procedimentos e de métodos decorreram de opções metodológicas e de princípios que, na investigação do projeto AVENA, foram os seguintes:

1. O ponto de vista dos participantes e o significado que atribuem aos diferentes fenómenos educativos em que estão envolvidos, constituem objetos privilegiados de investigação pois assume-se que é através deles que mais facilmente se poderão obter descrições e interpretações que contribuam para compreender as práticas que se desenvolvem nas salas de aula.
2. Assume-se a existência de relações complexas entre uma diversidade de *elementos* considerados (e.g., concepções, práticas, tarefas, ambiente de sala de aula), privilegiam-se descrições dos contextos observados e dá-se relevância ao estudo da natureza daquelas relações no *ambiente* natural em que se desenvolvem.
3. Os processos pedagógicos de ensino e de avaliação são complexos por natureza e, por isso, diversificam-se os participantes (informantes), os investigadores e os métodos de recolha e análise de dados.
4. A descrição, a análise e a interpretação das relações entre fenómenos são tarefas a desenvolver conjuntamente pelos investigadores e pelos participantes

a partir das suas próprias experiências, dos seus conhecimentos e dos significados que atribuem ao que os rodeia; isto significa que o conhecimento também se constrói a partir da interação dinâmica e reflexiva entre os investigadores e os participantes.

5. Assume-se a importância de compreender a natureza dos fenómenos e das relações que entre eles se estabelecem a partir de evidências diversificadas; há uma ênfase na procura de generalizações concretas (Erickson, 1986) e no desenvolvimento de teoria e cultura de ensino, avaliação e aprendizagem.

Na *Fase do Estudo Intensivo* do projeto, de natureza eminentemente qualitativa, foi necessário enfrentar três problemas principais: a) a recolha de dados através de observações das aulas e de entrevistas a docentes e estudantes, realizada por dezenas de investigadores das universidades participantes; b) a organização, transformação e síntese desses mesmos dados; e c) o estabelecimento de relações entre os diferentes elementos de interesse (e.g., Práticas de Avaliação, Práticas de Ensino, Aprendizagem, Concepções de Docentes e Estudantes). Estes eram problemas práticos que tinham que ter respostas ao nível dos procedimentos ou métodos a adotar. No fundo, era necessário garantir níveis aceitáveis de consistência dos dados recolhidos pela grande diversidade de investigadores e conceber um método que permitisse transformar, analisar e sintetizar os dados, garantindo a validade e consistência do processo. Deste modo, poder-se-ia avançar para um processo mais interpretativo, conducente à elaboração de conclusões e reflexões resultantes do estabelecimento de relações entre as diferentes variáveis de interesse para estudar o problema e para responder às respetivas questões de investigação.

A concepção de uma *Matriz da Investigação*, permitiu orientar e regular todo o processo investigativo, nomeadamente ao nível da recolha de dados e da sua transformação, organização e análise. Dir-se-ia que foi um procedimento ou método que se revelou fundamental para construir os guiões de observação das aulas e os guiões das entrevistas realizadas aos docentes e aos estudantes e, conseqüentemente, para focar todos os investigadores nas questões consideradas relevantes. A Matriz foi organizada tendo em conta os três objetos primordiais da investigação – Ensino, Avaliação e Aprendizagem. Assim, para cada um destes objetos, foram consideradas uma diversidade de dimensões que contribuíram para os caracterizar e para delimitar e

focar a investigação. Na Figura 2 apresenta-se a Matriz referente ao Ensino e à Avaliação com as respectivas dimensões.

Objetos	Dimensões
Ensino	Planificação e Organização do Ensino
	Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback
	Recursos, Materiais e Tarefas Utilizados
	Dinâmicas de Sala de Aula
	Papel Predominante de Professores e Estudantes
	Gestão do Tempo e Estruturação da Aula
	Representações dos Professores/Estudantes
Objetos	Dimensões
Avaliação	Integração/Articulação dos Processos de Ensino/Avaliação/Aprendizagem
	Utilizações da Avaliação
	Tarefas de Avaliação Mais Utilizadas
	Natureza, Frequência e Distribuição de <i>Feedback</i>
	Dinâmicas de Avaliação
	Natureza da Avaliação
	Papel Predominante de Professores/Estudantes
	Representações dos Professores/Estudantes

Figura 2. Matriz de investigação utilizada no projeto AVENA para o Ensino e Avaliação.

É importante referir nesta altura que a separação dos processos de Avaliação, Ensino e Aprendizagem é, de algum modo, artificial e decorre dos referentes teóricos e práticos atualmente existentes. Na verdade, ainda não existe uma metateoria que integre as diferentes teorias referentes àqueles três processos e, assim sendo, existe sempre alguma dificuldade, ou mesmo uma impossibilidade, em distinguir se determinada ação de um docente se enquadra no Ensino ou na Avaliação. Em todo o caso, a *Matriz de Investigação*, resultante de um difícil processo de construção social, revelou-se uma estratégia fundamental para garantir níveis aceitáveis de qualidade da investigação realizada. Sobretudo porque foi um elemento decisivo na harmonização e na moderação dos procedimentos de recolha, descrição, análise, síntese e interpretação dos dados.

Repare-se que o problema central desta investigação decorreu da necessidade de compreender relações existentes entre uma variedade de *elementos* que interferem no

desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Entre outros, foram considerados: a) práticas de ensino e avaliação de professores; b) sistemas de concepções de professores acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem; c) sistemas de concepções de alunos acerca do ensino, da avaliação e da aprendizagem; d) natureza das tarefas de avaliação utilizadas nas salas de aula; e) frequência, distribuição e natureza do feedback utilizado; e f) participação dos alunos nos processos de ensino, avaliação e aprendizagem. O estudo das práticas de ensino e de avaliação dos professores e da participação dos alunos nos processos conducentes às suas aprendizagens, assumiram uma relevância particular no contexto de todo o processo investigativo. Por isso mesmo, foi relevante que uma parte significativa dos dados da investigação tivesse sido obtida no contexto real de salas de aula e através da interação e da proximidade entre estudantes, docentes e investigadores. A *Matriz de Investigação* revelou-se igualmente um método fundamental para concretizar todos os procedimentos inerentes ao estudo das práticas pedagógicas de ensino e de avaliação dos docentes participantes na investigação e para garantir níveis aceitáveis de consistência e de validade na informação recolhida.

A transformação e síntese dos dados recolhidos por todos os investigadores relativos às observações e entrevistas foi feita através de um método sucessivo de produção de narrativas que permitiu produzir para cada domínio do conhecimento (Ciências da Saúde, Ciências e Tecnologias, Ciências Sociais, Artes e Humanidades) uma metanarrativa. Esta metanarrativa constituiu o esforço superior de síntese das práticas pedagógicas dos docentes participantes de todas as universidades participantes por domínio do conhecimento. Seguidamente, explicita-se o processo de produção das narrativas e a produção de sínteses sucessivas dos dados com base nas referidas narrativas.

Para cada procedimento de recolha de dados de natureza qualitativa, foi produzida uma narrativa (ver Figura 3). Assim, numa primeira fase, para cada docente/unidade curricular e em cada uma das quatro universidades portuguesas participantes, foram produzidas três narrativas, baseadas, respetivamente, nas observações das aulas, na entrevista ao respetivo docente e na entrevista a um grupo focado de estudantes.

A integração dos dados, que teve em conta o trabalho e as recomendações de Wolcott (1994), permitiu obter, numa segunda fase, uma narrativa para cada docente/unidade

curricular. Nestas condições, como se poderá inferir da Figura 3, em cada universidade obtiveram-se, para cada domínio do conhecimento, duas narrativas correspondentes aos dois docentes/unidades curriculares que lecionavam em cursos de licenciatura desse mesmo domínio.

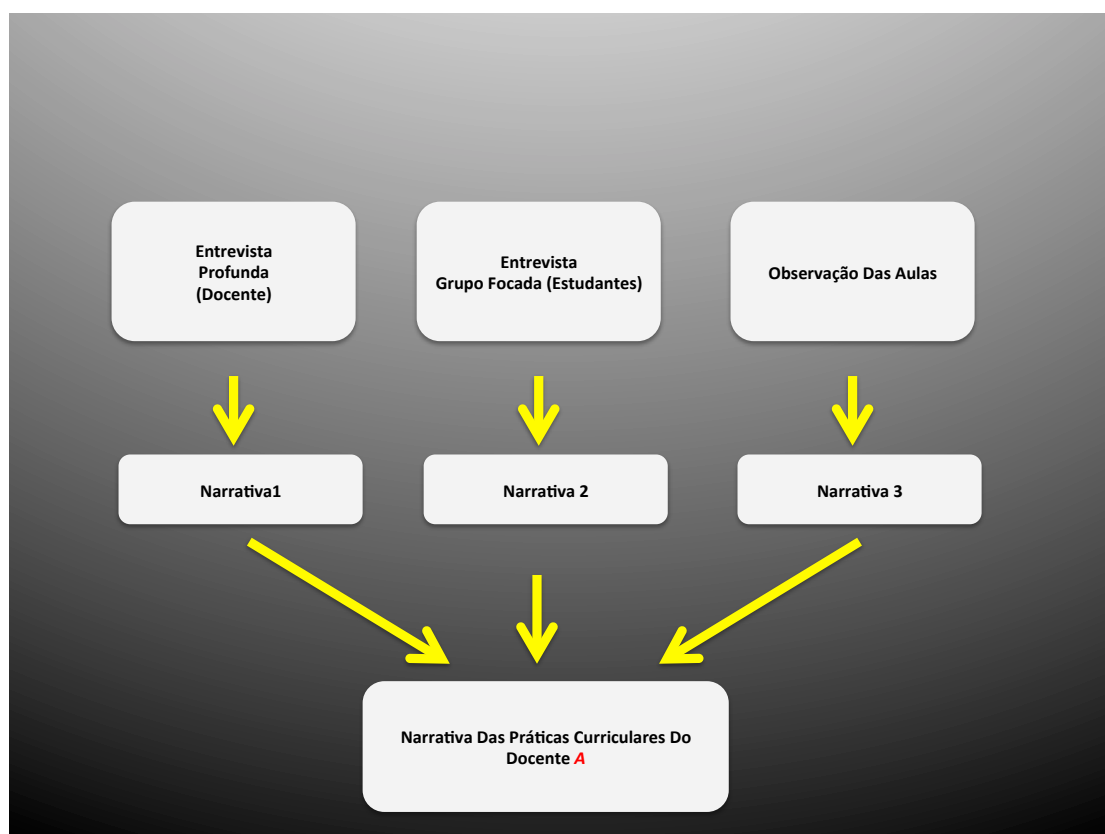


Figura 3. Processo de produção das narrativas das práticas pedagógicas (ensino e avaliação) de cada docente.

Posteriormente, aquelas duas narrativas deram origem a uma *narrativa integrada* que descrevia as práticas observadas e percebidas pelos dois docentes e pelos dois grupos de estudantes participantes. Ou seja, em cada universidade, foram produzidas quatro narrativas integradas distintas, uma por cada domínio do conhecimento. A Figura 4 esquematiza, através de um exemplo concreto no domínio das Artes e Humanidades numa universidade, o processo de transformação e síntese de dados das práticas de dois docentes que dá origem à respetiva *narrativa integrada*.

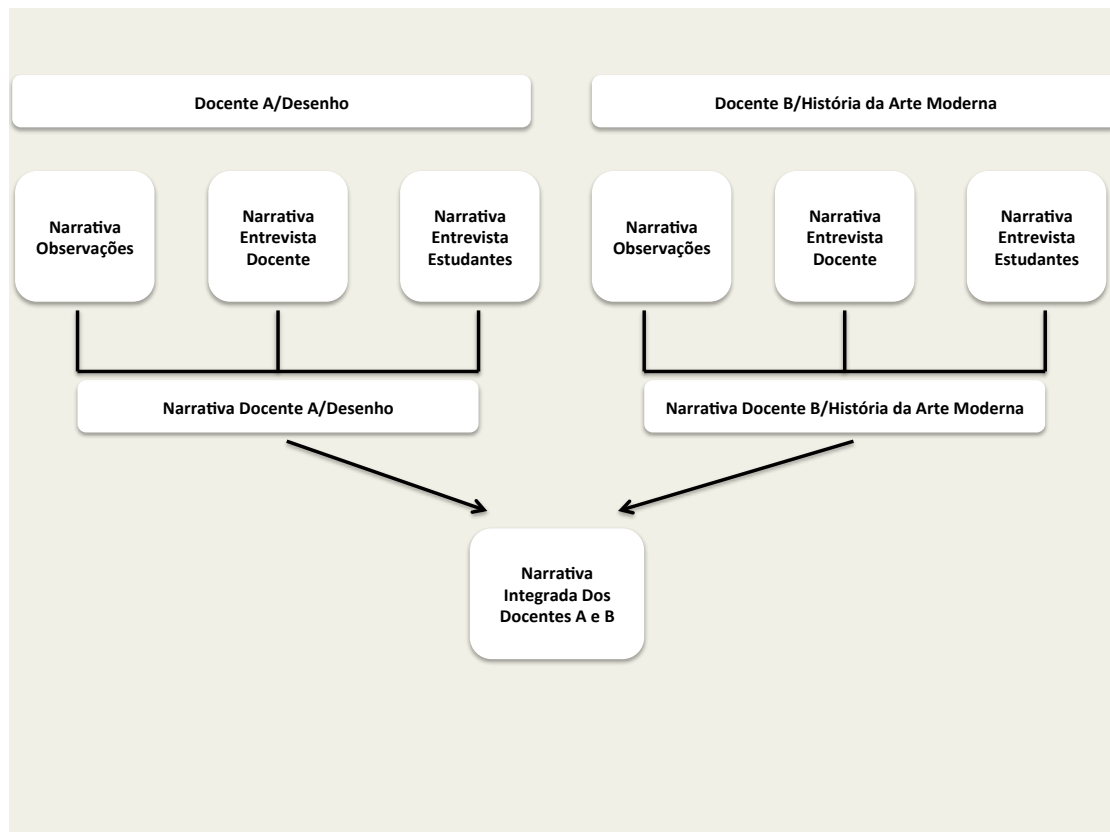


Figura 4. Processo de construção de uma narrativa integrada das práticas de dois docentes de cursos do domínio das Artes e Humanidades numa dada universidade.

Finalmente, para cada domínio do conhecimento, foi produzida uma Metanarrativa que integrava as respetivas narrativas integradas produzidas em cada uma das quatro universidades participantes na investigação (Universidade de Lisboa – UL; Universidade do Minho – UM; Universidade de Évora – UÉ; e Universidade de Coimbra – UC). A Figura 5 esquematiza o processo de construção de cada uma das quatro metanarrativas.

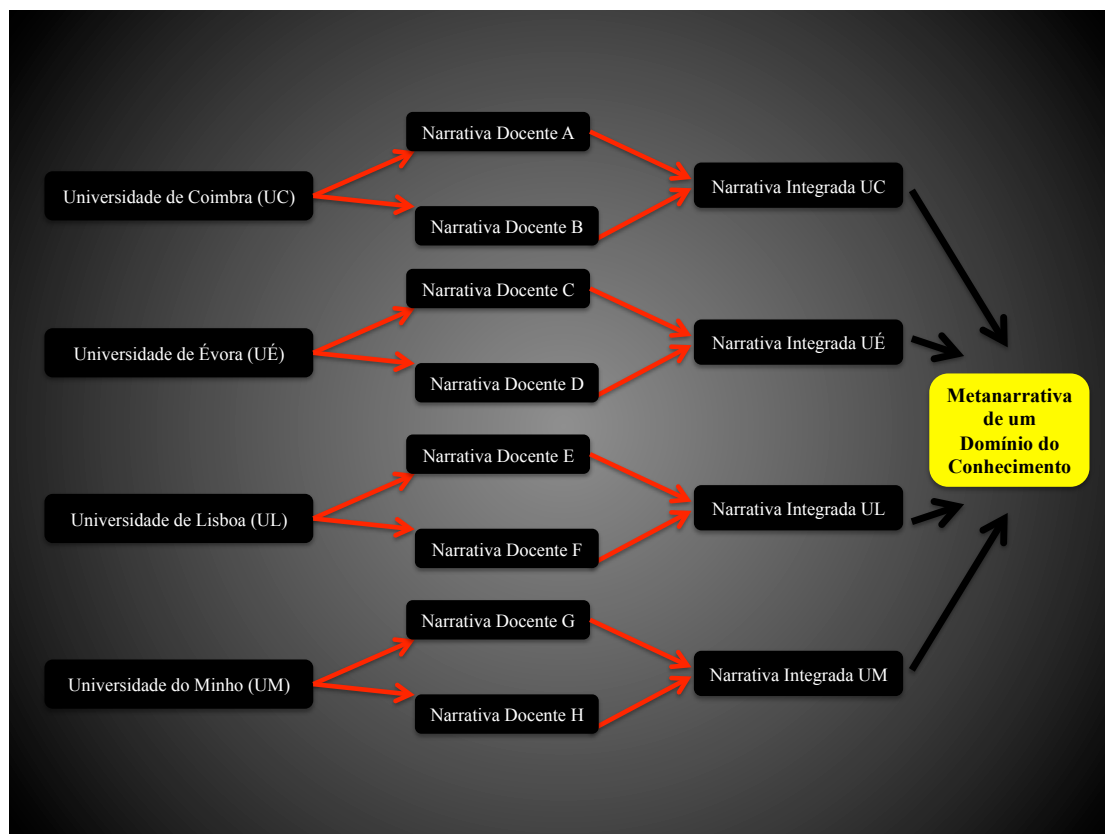


Figura 5. Processo de construção das metanarrativas para cada domínio do conhecimento.

Cada Metanarrativa constituiu um significativo esforço de análise e de síntese tendo em vista a obtenção da melhor descrição possível das práticas de ensino e de avaliação dos docentes participantes por cada domínio do conhecimento. A sua produção teve em conta a *Matriz da Investigação* que, como já acima se referiu teve um papel fundamental na orientação e regulação de todo o processo investigativo.

Em suma, a investigação do projeto AVENA, na sua vertente qualitativa procurou garantir a sua qualidade e a sua credibilidade através dos princípios metodológicos acima explicitados assim como através dos métodos e procedimentos que muito sumariamente se apresentaram e descreveram.

### Conclusões e Reflexões

Garantir a qualidade de uma investigação de natureza qualitativa é sempre uma tarefa complexa e muito exigente que não pode nunca deixar de mobilizar referentes de natureza teórica e metodológica. Mas não pode igualmente ignorar as chamadas



questões paradigmáticas que, digamos assim, estão por trás das opções que se tomam relativamente a uma diversidade de questões tais como a forma como nos relacionamos com o conhecimento, a forma como concebemos a realidade e a forma como entendemos que melhor nos pode ajudar a conhecer/compreender o objeto de interesse ou quaisquer relações entre diferentes elementos de um dado fenómeno. Interessa, no entanto, compreender que se os paradigmas derem origem a ortodoxias de qualquer natureza, teremos provavelmente maiores dificuldades em retratar com nitidez as realidades sociais. Esta é uma questão que ainda se reveste de alguma controvérsia que, no entanto, é hoje muito mais ténue do que era há 30 anos atrás. A ideia aqui é muito simples: perante realidades sociais tão complexas teremos provavelmente mais e melhores possibilidades de as compreendermos se, de algum modo, utilizarmos paradigmas e abordagens investigativas que se possam complementar. Consequentemente, poderemos garantir melhores retratos das realidades e melhor qualidade das investigações.

As questões de credibilidade, de plausibilidade, de validade e de consistência, entre outras, não devem deixar de ser cuidadosamente consideradas no desenvolvimento de uma investigação de natureza qualitativa. Se assim não for, poderemos cair facilmente na ideia de que “vale tudo” ou de que “qualquer coisa serve” quando a exigência deste tipo de investigação é muito grande quer em termos dos recursos que é necessário mobilizar, quer nas questões metodológicas, quer ainda nas questões de métodos e procedimentos a utilizar. No fundo, aquelas questões devem assumir-se como alguns dos critérios de qualidade de qualquer investigação qualitativa.

Não há procedimentos standardizados que garantam à partida a qualidade de uma investigação qualitativa, isto é, que garantam que ela produz conhecimento consistente e válido e/ou uma boa representação de uma dada realidade. Assim sendo, o processo de investigação qualitativa é deveras exigente pois exige permanentemente a mobilização e integração das teorias e metodologias disponíveis. E isto significa que, tal como acima já se referiu, os investigadores têm que ser criativos, ousados e inovadores para conseguirem, com arte, como nos disse Patton, construir conhecimento válido, credível e consistente.

## Referências

- Black, P. e Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). London: Sage.
- Bryan, C. e Clegg, K. (2006). Introduction. In C. Bryan e K. Clegg (Orgs.), *Innovative assessment in higher education* (pp. 3-10). New York, NY: Taylor and Francis.
- Délors, J. (Coord.). *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, pp. 119- 161. New York: MacMillan.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. New York, NY: Routledge.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP.
- Fernandes, D. e Fialho, N. (2012). Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: Uma síntese da literatura (2000-2009). In C. Leite e M. Zabalza (Coords.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (3693 – 3707). Porto: CIIE da Universidade do Porto.
- Gardner, J. (Ed.) (2006). *Assessment and learning*. London: Sage.
- Guba, E. e Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 105-117. London: Sage.
- Menges, R. e Austin, A. (2001). Teaching in higher education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed) (pp. 1122-1156). Washington, DC: AERA.
- Silverman (1993). Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. London: Sage.